

О.П. Морозова

Проблема системогенеза профессиональной деятельности учителя

O.P. Morozova

System Genesis Problem in Teacher's Professional Activity

С позиции системно-генетического подхода раскрываются особенности профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: системогенез, развитие, профессиональная деятельность учителя.

Динамика жизни, сложность и масштабность задач, стоящих перед школой сегодня, всевозрастающие требования к личности педагога в современной социокультурной ситуации требуют дальнейшего, более углубленного исследования профессионально-личностного развития учителя. В числе первостепенных оказывается проблема его профессиональной деятельности на протяжении всех этапов ее развития в системе непрерывного педагогического образования.

Большинство исследователей рассматривают проблему формирования профессиональной деятельности учителя в плоскости системно-структурного подхода. Описывая деятельность учителя, они сосредотачивают главное внимание на выявлении ее компонентного состава, анализе связей между компонентами деятельности. Такой подход является необходимой предпосылкой изучения сложного и многопланового процесса становления, функционирования и развития профессиональной деятельности учителя с позиций системно-генетического подхода, который позволяет рассмотреть данное явление как целостную, динамически развивающуюся систему.

Всестороннее представление о профессиональной деятельности учителя как динамически развивающейся целостности может быть достигнуто лишь в том случае, если будет вскрыта направленность глубинных процессов, связанных с качественными преобразованиями в этой деятельности и происходящих как в плане ее осуществления субъектом (педагогом), так и в аспекте самодвижения деятельности, т.е. тенденции, а также темп развития профессионально-педагогической деятельности, специфика управления процессом ее развития.

Результаты проведенного нами теоретико-экспериментального исследования свидетельствуют, что развитие профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования

The article discloses features of teacher's professional activity in persistent pedagogical education on a basis of system-genetic approach.

Key words: system genesis, development, teacher's professional activity.

связано с прохождением этой деятельности через определенные «точки экстремума», располагающиеся на временной оси и знаменующие собой окончание одного макроэтапа и начало другого, переход количественных изменений в качественные [1]. Можно выделить пять таких точек: 1) нулевая (начальная) точка; 2) точка первого «запуска» деятельности; 3) точка начала трансформации сложившейся деятельности в некоторую другую; 4) точка начала деятельности; 5) точка полного разрушения деятельности. Эти точки отсчета ограничивают с двух сторон четыре макроэтапа генезиса профессионально-педагогической деятельности: 1) предгенезис деятельности; 2) собственно генезис – становление деятельности; 3) совершенствование сложившейся деятельности; 4) деструкция деятельности (этот этап может наступать сразу вслед за вторым). Мы называем эти макроэтапы стадиями развития деятельности.

Количественные изменения в деятельности, накапливаемые на отдельных микроинтервалах времени, соответствуют появлению первоначально незначительных психических новообразований, за счет накопления которых подготавливается появление более крупных единиц психической жизни субъекта в момент перехода деятельности через «точки экстремума», что и знаменует собой переход педагогической деятельности в новое качественное состояние.

Однако развитие профессиональной деятельности учителя нельзя представить как линейный процесс, в котором одна стадия последовательно и необратимо сменяет другую. Этот процесс нередко связан с тенденцией циклических возвращений в силу различных причин и обстоятельств.

Пройденные педагогом ступени развития профессиональной деятельности порождают ее иерархическую организацию, в составе которой поздние структуры качественно перестраивают, интегрируют

более ранние образования через включение их в новый контекст профессиональных задач (так, преобразование довузовского опыта студентов, детерминированное его функционированием под воздействием новых профессионально-целевых ориентиров, может происходить по следующим направлениям: обнаружение гипотетичности ряда суждений, которые в довузовском опыте имели статус доказанных, обоснованных; поляризация знаний, входящих в состав довузовского опыта, на научные и донаучные, являющаяся результатом того, что студент овладевает критериями научности и на этом основании производит пересмотр организации «прошлого» опыта, выражающаяся в том, что события, представленные ранее уникальными (или, наоборот, массовидными), изменяют свою модальность; и др.).

Высокий уровень взаимопроникновения, взаимной трансформации компонентов педагогической деятельности учителя, а также их составляющих обуславливает поступательный характер ее развития как целостной системы. Так, становление цели педагогической деятельности ценностью учителя делает эту деятельность лично значимой и способствует ее интенсификации. Статус тенденции обретает также вариативный характер развития профессиональной деятельности учителя, проявляющийся прежде всего в разнонаправленности этого процесса. Фундаментальной характеристикой динамики профессионально-педагогической деятельности является ее соотносительность с понятиями прогресса и регресса, что позволяет фиксировать прогрессивную и регрессивную преемственность в ее развитии.

Так, позитивные изменения в мотивационном компоненте профессиональной деятельности учителя происходят в следующих направлениях [2]:

- изменяется состав побуждений, входящих в мотивационную сферу, появляются новые мотивы и цели профессиональной деятельности, исчезают некоторые старые, например: вначале студент безразлично относился к своей специальности и главным мотивом поступления в педвуз был относительно низкий конкурс на данный факультет; по мере обучения, освоения педагогической деятельности у него появляются новые мотивы, интерес к содержанию этой деятельности, ее процессуальной стороне, творчеству;

- изменяются качественные параметры входящих в мотивационную сферу побуждений. Это проявляется:

а) в превращении эпизодических ситуативных побуждений к профессиональной деятельности в устойчивые, длительные;

б) переходе от рядоположенных, неупорядоченных к иерархически организованным с доминированием отдельных мотивов;

в) движении от узко результативных мотивов репродуктивной деятельности к процессуальным, творческим;

г) возрастании длительности, перспективности мотивации, когда, например, профессиональные цели, намерения, планы охватывают большие временные рамки;

д) изменении самой модальности мотивации в профессиональной деятельности, например, мотивы ухода из профессии заменяются мотивами интереса к ее заново увиденному содержанию;

е) возрастании осознанности учителем мотивов труда, изменении структуры мотивационного компонента профессиональной деятельности, иерархии и доминирования разных мотивов: то, что раньше в профессиональной деятельности было наиболее значимым, например, стремление получить диплом о высшем образовании, уходит на второй план, происходит придание нового смысла старым мотивам.

Деструктивные тенденции в развитии профессиональной деятельности педагога обнаруживают себя в следующем:

- несформированность профессиональной деятельности, которая проявляется в отсутствии необходимых нравственных профессиональных представлений, средств освоения деятельности; необученность профессиональным нормам; недостаточный профессионализм и квалификация;

- обеднение профессиональной деятельности, которое связано, например, с узостью ее мотивов, мотивационной недостаточностью; бедностью интересов в профессиональной деятельности;

- дезинтеграция развития профессионально-педагогической деятельности, например, негативная переоценка ценностей, когда многочисленные разочарования, педагогические ошибки, кажущиеся непреодолимыми трудности приводят учителя к утрате смысла своей профессиональной деятельности; нереалистические цели, не соответствующие возможностям; дезактуализация главной цели (вместо того, чтобы концентрировать усилия на достижении успеха в деятельности, педагог, не чувствуя себя способным удержаться на этом уровне, переориентируется на ценности более общего или параллельного порядка);

- метастабильность прежнего опыта, приверженность прежним устаревшим ценностным ориентирам; неумение приспособиться к новым условиям;

- снижение объективности в деятельности (внешняя ориентация на долженствование снимает глубину личной ответственности педагога в ситуациях напряжения, характерных для насильственной педагогики, уменьшается креативность в решениях, способах деятельности), тормозится развитие интересов (не хватает сил, времени на освоение новых видов деятельности); блокируется развитие механизмов сознательной саморегуляции, снижается потребность в управлении собой в деятельности, слабо образуются внутренние регуляторы поведения и деятельности, развивается неспособность к выбору, принятию решений;

- диспропорциональность, дисгармоничность, несогласованность в развитии отдельных компонентов профессиональной деятельности педагога или их составляющих, когда развитие одного компонента как бы «забегает» вперед, а другого отстает. Например, операциональная сфера профессиональной деятельности учителя может «забегать» вперед мотива (способности к предмету будущей специальности есть, а интерес к деятельности педагога отсутствует); мотивационная сфера может опережать операционную, когда школьник – будущий студент, выпускник педвуза, начинающий учитель испытывает потребность в педагогической деятельности, интерес к ней, но не обладает для ее осуществления необходимыми способностями.

Помимо прогрессивных моментов, в сферу своей самостоятельной деятельности учитель может переносить и свой неудачный опыт, сложившийся в процессе обучения в вузе. Это происходит, как правило, в тех случаях, когда педагогическая практика, являющаяся одним из важных средств формирования профессиональной деятельности, воспроизводит перед студентами ее образцы, не отвечающие требованиям необходимого уровня развития этой деятельности учителя.

Для понимания сущности преемственных связей, их многообразия в развитии общепедагогических умений необходимо учесть и наличие так называемой «позитивной» и «негативной» преемственности. Позитивная преемственность проявляется в сохранении и развитии положительных результатов, достигнутых в процессе обучения в вузе. Напротив, в процессе негативной преемственности происходит «отказ от прежнего опыта, его отбрасывание, деструкция» (Э.А. Баллер).

Применительно к непрерывному педагогическому образованию преемственность, по мнению некоторых ученых, приобретает новое свойство. Традиционно принцип преемственности предполагает опору на приобретенные знания, использование на каждом новом этапе того, что достигнуто на предыдущих. В свете непрерывного образования важно осознать, как были организованы, насколько подчинены задачам следующего этапа (более высокой ступени) ранее усвоенные знания, умения, навыки. Зависимость от следующего высшего уровня в пределах системы в целом становится одним из главных условий ее успешного функционирования [3, с. 125–126].

Осуществляя решение той или иной профессиональной задачи, педагог, таким образом, не только соотносит с ее требованиями свой прошлый опыт. Его действия детерминированы и моделью «потребного будущего».

В некоторых случаях развитие деятельности связано с ее инволюцией, когда сохранение компонентного состава изменяющейся деятельности сопровождается,

вместе с тем, исчезновением, утратой, упрощением функций отдельных компонентов этой деятельности. Так, например, сохранение начинающим педагогом приемов воспитательной работы, когда они уже не соответствуют требованиям новой деятельности и становятся адаптивными, нередко оказывается серьезным препятствием в реализации поставленных целей.

В тех случаях, когда практика не актуализирует определенные структурные компоненты деятельности, например отдельные умения (а это происходит либо в случае низкого уровня организации самой практики, либо по причине ограниченной возможности использования умений), может происходить их распад.

С другой стороны, начинающий учитель может испытывать «дефицит» умений, который оказывается объективно обусловленным, так как формирование данных умений возможно только в условиях конкретной практики.

В соответствии с новыми условиями профессиональная деятельность, освоение которой происходило в вузе, начинает реконструироваться. Необходимость решения различного рода практических задач способствует усилению взаимосвязей между отдельными ее компонентами, перестройке структурных связей внутри них. Так, например, общеучебные умения, сформированные в студенческие годы, на новом этапе деятельности учителя при наличии соответствующих условий начинают функционировать в структуре общепедагогических умений.

Прогрессирующее развитие профессиональной деятельности учителя может обеспечиваться так называемым «релейным эффектом», возникающим в ходе развития составляющих эту деятельность компонентов. Например, позитивные изменения в мотивационной сфере педагога стимулируют развитие у него определенных умений; высокие результаты, достигнутые за счет относительно развитых умений, еще больше усиливают мотивационную сферу, побуждая учителя к решению более трудных задач, чем те, которые он решал до этого.

В напряженных условиях профессионально-педагогической деятельности достижение новых результатов становится возможным за счет регулирующего и компенсирующего влияния динамических перестроек между компонентами в структурной организации деятельности или внутри этих компонентов. Так, от силы и структуры мотивации в значительной мере зависит прогрессивное развитие педагогической деятельности. При достаточно высоком уровне профессиональной мотивации педагога она может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточный запас у учителя требуемых знаний, умений, навыков.

Процесс развития деятельности происходит не только эволюционным путем, но может обрести

тенденцию взрывного, целостного, симультанного характера, мгновенно преобразуя деятельность за счет перехода личности на новый уровень внешних и внутренних ощущений.

Подобные преобразования в деятельности происходят за счет возникновения во внутреннем мире личности переживаний, как «пружины любого психического акта, действия» (Ф.Е. Василюк). Мотивационный характер переживания запускает механизм развития и придает ему иное направление.

Процесс развития профессионально-педагогической деятельности неравномерен: изменения на определенном отрезке (этапе) профессионального становления носят прогрессивный характер, поднимают ее до уровня «акме», затем начинаются процессы эволюции, приводящие к «застоям» или регрессу.

Во-вторых, освоение отдельных действий, компонентов в общей структуре деятельности носит гетерохронный характер. В то время, как развитие одного структурного компонента происходит прогрессивно, для другого характерен застой или даже увеличение времени освоения.

В-третьих, наблюдаются различия в величине исходного уровня и интенсивности роста показателей освоения различных компонентов у одного и того же учителя.

В-четвертых, наблюдается расхождение исходного уровня и темпов роста показателей освоения по одним и тем же действиям у разных педагогов. По одним действиям, компонентам прогресс наблюдается сразу, по другим происходит с начальной задержкой.

Особую роль в развитии педагогической деятельности учителя играет возникновение кризисных моментов – «точек бифуркации», которые являются точками «ветвления» выборов целей, смыслов для педагогов, обусловленных его возрастным развитием, различного рода барьерами в деятельности, ситуациями реальной школьной жизни и др. «Кризис прерывает стабильный этап личностного развития, качественно преобразуя отношения учителя к различным сторонам его профессиональной деятельности, учащимся, коллегам и др. Кризис, в сущностном плане, обнаруживает себя резко обострившимися противоречиями», разрешение которых определяется индивидуальной позицией личности педагога. Именно она обуславливает характер дальнейшего развития его профессиональной деятельности. В этой связи представляется чрезвычайно важным рассмотреть процесс развития профессиональной деятельности учителя, детерминированный факторами случайного порядка.

Стабильное развитие деятельности педагога в тот или иной момент может быть нарушено воздействием случайного фактора. «Изменение внешних или внутренних условий, обобщенно говоря, вмешательство случая как результат пересечения, наложения подсистем, возникающего при каком-то не запрограм-

мированном взаимодействии различных систем, не находившихся до того времени в прямом контакте, выводит систему из стабильного состояния и приводит ее ко второму этапу – кризису компетентности» [4, с. 96]. В ситуации кризисного состояния своей профессиональной деятельности учитель вначале пытается решить новые задачи по-старому, в соответствии со сложившимся опытом, постоянно получая при этом сигнал о неуспешности деятельности, накапливая ощущения неудовлетворенности и неблагополучия. Далее возникает разновекторная направленность развития профессионально-педагогической деятельности. Если учитель пытается по-прежнему прибегнуть лишь к актуализации имеющегося у него опыта, то это может привести к деградации и дальнейшему распаду деятельности. Противоположная направленность развития профессиональной деятельности обеспечивается стремлением педагога найти новые, альтернативные способы, варианты, модели решения возникших проблем. Этот поиск оказывается эффективным при условии создания активного образовательного пространства. На этом этапе деятельность окончательно стабилизируется, и учитель начинает решать новые задачи по-новому, многократно получая положительную оценку своей деятельности.

Профессиональная деятельность учителя (как и любая деятельность человека) имеет тенденцию к самодвижению, саморазвитию.

Как показали исследования В.А. Петровского, динамическая сторона деятельности не исчерпывается процессами ее осуществления, т.е. изменениями составляющих структуру деятельности мотивационных, целевых, операциональных «единиц». Она включает в себя и внутренние переходы в деятельности, в которых и осуществляется ее развитие. «Особенность этих процессов заключается в том, что начало свое они берут в самом субъекте, порождены им, однако форма их всецело определяется независимыми от субъекта предметными отношениями» [5, с. 45]. Эти переходы представляют собой следующие основные механизмы.

Самодвижение деятельности может осуществляться, по мнению исследователей, не только за счет обозначенных выше внутрисистемных переходов в ней, но и за счет расширенного воспроизводства самой деятельности. Источником зарождения любой новой деятельности личности является «надситуативная активность» (В.А. Петровский). Согласно этому принципу «субъект, действуя в направлении реализации исходных отношений его деятельности, выходит за рамки этих отношений и, в конечном счете, преобразует их» [5, с. 78]. Речь идет о предпочтении педагогом деятельности, характеризуемой непредрежденным исходом, при этом главным оказывается тот факт, что сама эта непредрежденность мотивирует выбор подобной деятельности.

В определенном смысле «деятельность (в том числе профессиональную деятельность педагога. – *О.М.*) можно трактовать как динамическое многообразное развертывание личности, как особый тип последовательности личностных преобразований» [6, с. 9].

Рассмотрение системогенеза профессиональной деятельности учителя включает анализ условий, способствующих ее успешному развитию. Главным источником такого развития являются внутренние условия. При этом мы исходим из того, что такой сложноорганизованной системе, как профессионально-педагогическая деятельность, и ее субъекту – учителю – нельзя навязать пути развития, которые не определяются внутренними потребностями педагога. Возможность эффективного развития деятельности может определяться и случайностью (при этом требование закономерностей не отвергается, в связи с чем успех учителя (будущего и начинающего) в развитии профессиональной деятельности во мно-

гом зависит от способности организаторов системы педагогического образования увидеть и не упустить благоприятный случай, неповторимую ситуацию). Совершенно очевидно, что позитивная динамика профессионально-педагогической деятельности может быть обеспечена за счет согласования темпов развития всех компонентов этой деятельности, их составляющих, а также всех субъектов управления этим развитием и действий этих субъектов. Эффективное развитие профессиональной деятельности педагога может осуществляться в результате не только и не столько сильных и всеобъемлющих управленческих воздействий, но и так называемых слабых, частных, локальных воздействий, если последние точно рассчитаны и дают мощный резонансный эффект во всех звеньях системы профессионально-педагогической деятельности.

В конечном итоге за динамикой развития профессиональной деятельности учителя стоит динамика развития его личности.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности // Новые исследования в психологии. – Педагогика. – 1977. – №1(16).
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
3. Ибрагимова Е.М. Преемственность целей в системе непрерывного педагогического образования // Педагогический процесс как культурная деятельность : матер.

и тезисы докладов II межд. науч.-практ. конф. – Самара, 1999.

4. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М., 1994.

5. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992.

6. Анцыферова Л.И. Личность с позиций динамического подхода // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. – М., 1990.